

## La importancia de las expectativas en el aprendizaje: El Efecto Pigmalión

(Adaptado de: *Pigmalión en la escuela inclusiva: importancia de las expectativas en la atención a la diversidad* de Mari Carmen García Miraz; en *Manual de orientación y tutoría*, Tercer cuatrimestre de 2013, Editorial Wolters Kluwer Educación)

### 1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo influye lo que opina un maestro de sus alumnos? ¿Pueden nuestras expectativas repercutir sobre el rendimiento académico de un estudiante? ¿El feedback que aporta un docente podría ser más útil para el niño si se ha depositado en él la confianza que merece?

**Si las personas definen las situaciones como reales, estas son reales en sus consecuencias (teorema de Thomas).**

**William I. Thomas (1928)**

Abundantes fuentes hacen referencia al impacto que puede ejercer sobre una persona lo que otra espera de ella. Diversos autores se han detenido a estudiar el modo en el que las expectativas positivas que depositamos en los demás respecto a un objetivo concreto pueden favorecer la consecución de dicha meta. Podemos encontrar investigaciones relativas a esta idea en diferentes contextos, como pueden ser el deportivo, el laboral y, por supuesto, el ámbito educativo.

En un entorno marcado por la austeridad de recursos y por aulas con un alumnado heterogéneo, es indispensable retomar las tesis que nos recomiendan trabajar confiando en las posibilidades de todos los estudiantes para que puedan desplegar su potencial. **Tendemos a lo homogéneo, nos hace sentir cómodos, porque pensamos que de ese modo nuestra tarea será más sencilla y exitosa. Pero la realidad es que la diversidad constituye una excelente oportunidad para incidir positivamente en el aprendizaje del grupo.** Como se podrá comprobar a lo largo de las páginas siguientes, aunque parezca utópico, se puede.

### 2. LA INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

#### 2.1. Merton

Robert K. Merton, sociólogo estadounidense, acuñó esta expresión «**profecía autocumplida**». (*self-fulfilling prophecy*) y la desarrolló en su obra *Teoría y estructura social*, publicada por primera vez en 1949. Concretamente en el capítulo «La profecía que se cumple a sí misma» **Merton nos advierte, utilizando para ello ejemplos muy clarificadores, del peligro que implica realizar predicciones negativas, por el modo en que estas afectan a los acontecimientos posteriores. Entre otros aspectos, analiza la influencia en los conflictos raciales de predicciones basadas en definiciones falsas de una situación. Alude a la «alquimia moral» para explicar cómo los seres humanos podemos llegar a juzgar de maneras muy distintas una misma cualidad en función de quién la posea. Incluso se dan casos en los que una virtud propia es vista como un gran defecto en otra persona, basándonos en pruebas falsas que apoyan esa creencia.**

*(...) los hombres responden no sólo a los rasgos objetivos de una situación, sino también, y a veces primordialmente, al sentido que la situación tiene para ellos. Robert K. Merton (1949)*

*“... No son las cosas lo que nos hace infelices, sino lo que nosotros pensamos acerca de las cosas” Epicteto*

### 3.2. Rosenthal y Jacobson

A principios de los sesenta, el psicólogo Robert Rosenthal —profesor en Harvard en ese momento—, estudió la influencia de las expectativas de los investigadores sobre los sujetos que eran objeto de estudio en sus experimentos. **Sugería que el investigador podía llevar a cabo, incluso de modo inconsciente, actuaciones que le condujeran a garantizar los resultados que preveía. Variables relativas al proceso de selección de los grupos, los datos proporcionados al explicar las instrucciones de los test o la expresión no verbal transmitida durante la investigación favorecían, de algún modo, que se cumpliesen las hipótesis planteadas a priori.**

Alude, en definitiva, al poder que tienen nuestras ideas preconcebidas sobre el desempeño de otras personas, y esta es la idea que recogemos y que compartimos aquí.

Por su parte, La directora de una escuela de San Francisco, Lenore Jacobson, encontró tan interesante el estudio de Rosenthal que decidió ponerse en contacto con él. Le propuso aplicar su investigación al ámbito educativo, ya que **estaba convencida de que las expectativas del docente podían condicionar el rendimiento académico del alumnado del mismo modo que las ideas preconcebidas de los investigadores condicionaban los resultados de sus experimentos.**

Así, llevaron a cabo un **experimento** en una escuela de San Francisco. **Pasaron un test a un grupo de 370 alumnos y explicaron a sus maestros que un 20% de esos estudiantes habían obtenido unos resultados notables en esa prueba. En realidad, esos alumnos destacados habían sido seleccionados al azar por Rosenthal, por lo que aparentemente no había razones que justificasen una evolución académica más positiva en ese grupo. Sin embargo, después de unos meses se volvió a aplicar el test y se confirmó que los alumnos etiquetados como brillantes habían progresado más que sus compañeros, siendo más significativa la mejora en alumnos de menor edad.**

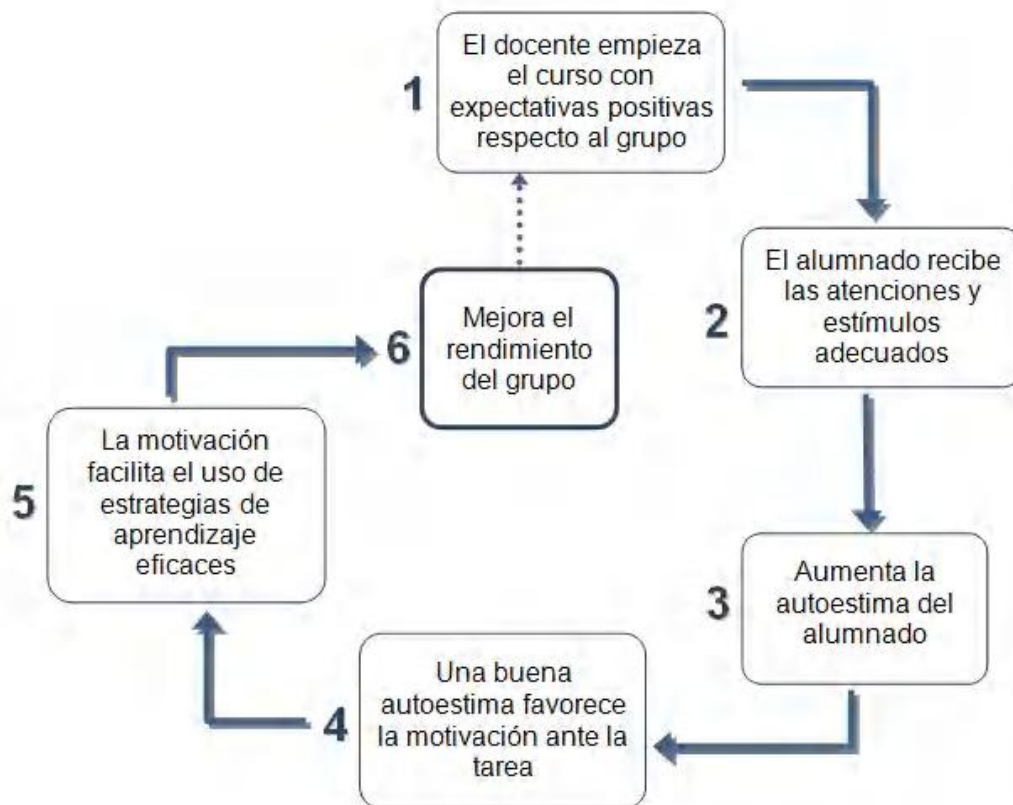
*(...) las expectativas que una persona tiene acerca del comportamiento de otra pueden tener, involuntariamente, valor predictivo, por el mero hecho de existir)*

Rosenthal y Jacobson (1968)

Los resultados, publicados en 1968 llevaron a los autores a asumir una correlación entre expectativas y coeficiente intelectual (CI). Sus conclusiones suscitaron un gran interés, y en ocasiones fueron objeto de importantes críticas (Thorndike, 1968; Snow, 1969), precisamente porque se dudaba de la conexión directa que Rosenthal y Jacobson establecían entre expectativas del maestro y coeficiente intelectual del estudiante. **No obstante, incluso los autores que más reservas han mostrado respecto a la utilidad del experimento de Rosenthal y Jacobson reconocen que las predicciones que un docente realiza respecto al rendimiento del alumno condicionan la manera de actuar de ese maestro en la relación didáctica que mantiene con ese alumno (Gómez Dacal, 2006).**

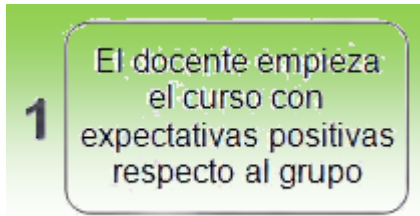
Desde este enfoque tiene interés, la unanimidad a la hora de asumir que las probabilidades de éxito académico que los maestros atribuyen a sus alumnos determinan la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula. El siguiente apartado muestra las fases del proceso de cambio que se activa al llevar a cabo este tipo de predicciones positivas. Por ello, nos centramos en la evolución escolar de los estudiantes independientemente de su CI, entendiendo que dos alumnos con el mismo CI pueden tener un rendimiento académico muy distinto.

### 3. FASES DEL EFECTO PIGMALIÓN POSITIVO GENERADA EN EL AULA



Fases del efecto Pigmalión positivo en el aula

### 3.1. Predicciones positivas sobre el rendimiento académico de los alumnos



Este primer paso es decisivo: el docente debe depositar su confianza en el grupo de alumnos. Pero **sabemos que esto no se logra por arte de magia. Se trata de que el educador, de algún modo, deje a un lado sus prejuicios y decida centrarse en el potencial de aprendizaje del niño.**

**Actitudes concretas que pueden ayudar al docente a olvidarse de los pronósticos negativos:**

- Tener claro que para que haya ganadores no tiene por qué haber perdedores. El éxito académico de **todo el grupo** es un objetivo coherente, asumible y muy recomendable.
- **Conceder al expediente académico del alumno un valor relativo.** La historia escolar de un niño puede venir determinada por factores muy diversos, en ocasiones relacionados con el entorno o con experiencias de vida ajenas a su voluntad. **Vamos a dar por sentado que, en lo que respecta al rendimiento académico de nuestros estudiantes, cualquier tiempo pasado fue peor. Por lo tanto, su expediente hasta el momento no determina su futuro escolar.**
- **No dejarnos llevar por la primera impresión.** Tendemos a etiquetar, en algunos casos incluso basándonos en el aspecto del estudiante, ya que solemos asociarlo a una clase social concreta y, por extensión, a la importancia que concede la familia del alumno a todo lo relacionado con su educación. Pero **hay que conocer para juzgar.**
- **No asociar las conductas disruptivas con bajas probabilidades de éxito.** Un comportamiento tranquilo en el aula no aporta ninguna información sobre las aptitudes de ese estudiante. En ocasiones se ha constatado, incluso, que los alumnos con altas capacidades se sienten fuera de lugar y manifiestan comportamientos molestos para el maestro (Benito, 1999). **Asumamos como un reto** interesante y consustancial a nuestra profesión el objetivo de **captar la atención de todos los alumnos, sea cual sea su manera de actuar en el aula.**
- **Aceptar que la diversidad constituye una oportunidad, no un inconveniente.** No debemos subestimar el modo en el que la heterogeneidad del grupo puede favorecer la evolución académica del mismo (Casanova, 2011). Diversos estudios aportan evidencia de los beneficios que conlleva —para todo el alumnado— trabajar con clases heterogéneas (INCLUD-ED), tomando en consideración conceptos como el de **inteligencia cultural**, es decir, asumiendo la capacidad de aprender que tienen todos los niños y valorando lo que sus experiencias pueden aportar a los compañeros (CREA-UB, 2012).

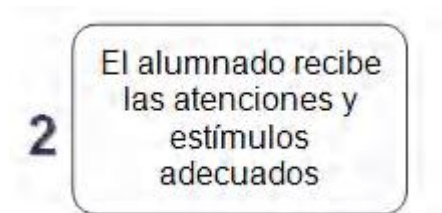
*(...) a los 10 años tuve que ayudar a un niño con necesidades educativas especiales porque el profesor no tenía a nadie para sacarle del aula. Gracias a eso, él acabó una carrera universitaria y yo he dado charlas en Harvard. ¡Qué faena me habrían hecho si me hubiesen quitado la compañía de ese niño, que es lo que se hace en España!*

Ramón Flecha (en Casals, 2012)

En definitiva, todas estas conductas hacen referencia a un objetivo que todos los profesionales del ámbito educativo debemos hacer nuestro: **tomar conciencia de hasta qué punto puedo beneficiar o perjudicar a un estudiante al manifestar lo que espero de él.** Una vez convencidos de la importancia de este primer paso será fácil trabajar en la línea que indican las recomendaciones previas. Entender el procedimiento que se pone en marcha al generar expectativas hacia alguien nos ayudará a controlar la profecía y llevarla en la dirección deseada (Tauber, en Sánchez y López, 2005).

**No tiene sentido que antes de empezar a trabajar con un grupo nuestra mente genere un *ranking* académico imaginario en el que unos alumnos queden por delante de otros. Las probabilidades de que al finalizar el curso la foto del *ranking* final sea idéntica a la del original son muy altas.** Si al afrontar el proceso de enseñanza con un grupo nos atrevemos a colocar a todos los estudiantes en el podio, se activará el mecanismo descrito en los seis pasos que desarrollamos y que acompañarán a cada niño en un proceso de aprendizaje exitoso.

### 3.2. Estímulos facilitadores del aprendizaje



Como acabamos de ver, en ocasiones, la subjetividad del docente le lleva a predecir a priori, de forma inconsciente, qué alumnos tendrán éxito y qué alumnos fracasarán académicamente. Esto genera en algunos estudiantes la creencia de que es imposible superar los límites que se le atribuyen (Elichiry, 2000). **Si el maestro trabaja con predicciones positivas, el alumnado percibe que creen en sus capacidades y que puede arriesgarse a intentar mejorar.**

**El maestro proyecta sus creencias continuamente al interaccionar con los alumnos, incluso sin ser consciente de ello. Veamos ejemplos concretos del trato facilitador de aprendizajes que conlleva una predicción positiva sobre el alumnado.**

- Creer que un estudiante nos lo va a poner fácil y va a sacar partido de nuestro esfuerzo como docentes suele dar lugar a un sentimiento de afecto hacia ese alumno. Dicho afecto se traduce en sonrisas, miradas de complicidad, un tono amable... Esto transmite bienestar y positividad al estudiante, refuerza el vínculo entre docente y discente, y sienta las bases para la creación de contextos educativos eficaces.

- A nivel grupal, el maestro con expectativas positivas tiende a confiar en la aportación de todos aunque el grupo sea heterogéneo. Se abandonan las prácticas excluyentes y se apuesta por la interacción entre iguales. Esto favorece la creación de un clima de solidaridad entre los alumnos; con el tiempo son ellos mismos los que tienen iniciativas de ayuda, por lo que aumentan las oportunidades de éxito académico para todos los estudiantes (Duque, Holland y Rodríguez, 2012).

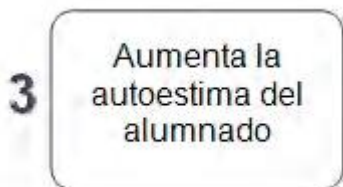
- **Pensar que alguien va a ser capaz de realizar correctamente una actividad lleva al docente a plantear más propuestas didácticas a esa persona.** Si entendemos que todos los alumnos pueden progresar, formularemos preguntas de modo equitativo, facilitaremos una participación equilibrada, y nos aseguraremos de garantizar oportunidades de aprendizaje enriquecedoras para todos los estudiantes.
- **El nivel de exigencia de las propuestas didácticas del maestro es mayor si tenemos expectativas positivas respecto al éxito que puede tener un alumno cuando afronte una actividad.** Posteriormente, si observamos que la dificultad excede la capacidad del estudiante, sólo es necesario reforzar el puente que conecta lo que él ya sabe con lo que pretendemos que aprenda. De ese modo se apuesta por prácticas que aprovechen al máximo las capacidades de los alumnos.
- **Durante la realización de las tareas académicas, la ayuda que recibe por parte del docente un alumno en el que se ha depositado confianza se dirige precisamente a reforzar ese puente que va a garantizar la construcción de conocimiento.** Se trata de un seguimiento adaptado a la evolución del estudiante, en el que se proporciona un apoyo progresivo que mantiene en todo momento al alumno dentro de un proceso en el que comprende la tarea, pero en el que debe mantener el nivel de atención.
- **El refuerzo que recibe el alumno tras realizar una actividad es muy distinto cuando el docente espera que la finalice con éxito.** No nos referimos necesariamente a que el niño deba recibir elogios continuamente; de hecho, el educador que en un momento concreto transmite una crítica constructiva porque espera más de un niño está transmitiendo que confía en sus capacidades. El alumno es consciente de que el maestro cree en él porque la intensidad del refuerzo positivo es, de algún modo, proporcional a la dificultad de la tarea. Este tipo de refuerzo es el que lleva al estudiante a afrontar con ilusión nuevas propuestas didácticas.

Leyendo estos ejemplos podemos inferir que **el alumno que cuenta con la confianza del maestro vive sus fallos como un componente natural de la situación didáctica, y cada acierto le aporta satisfacción y le mantiene activo dentro del proceso de aprendizaje.**

**Imaginemos ahora el caso contrario** y pensemos en un alumno que viva las situaciones siguientes: **no le ofrecen oportunidades para poner en práctica sus habilidades; nunca recibe refuerzo positivo a pesar de obtener logros (en ocasiones porque sus aciertos llegan a considerarse casuales); no percibe ninguna muestra de afecto por parte del docente; el nivel de exigencia de las actividades que le plantean es muy inferior al de sus compañeros; no le asignan tareas de responsabilidad; con frecuencia es apartado del aula porque supuestamente no puede seguir el nivel del grupo y no puede aportar nada a sus compañeros...** E imaginemos que estas situaciones las vive durante un largo periodo de tiempo. Durante años. Qué difícil progresar en esas circunstancias en las que el tratamiento que recibe el alumno denota claramente una desconfianza hacia su capacidad académica.

### 3.3. Aumento de la autoestima

Cuando el *feedback* que recibe un niño en la escuela le aporta información negativa sobre sí mismo, su autoimagen dista mucho del modelo de alumno que considera ideal. Esta discrepancia genera ansiedad en el niño (González-Pienda *et al.*, 1997), lo que repercute negativamente en su proceso de aprendizaje.



Por el contrario, **los estímulos positivos a los que se ha hecho referencia en el apartado anterior contribuyen a que el alumno vaya configurando una imagen positiva de sí mismo.** Está inmerso en el día a día del aula, cuentan con su participación, elogian su tarea cuando se ha esforzado, se siente libre para expresarse y participar... **Estas condiciones generan en el alumno un estado de ánimo caracterizado por la seguridad y confianza en sí mismo que conlleva un buen autoconcepto.**

Curiosamente, puede darse el caso de que un docente tenga una imagen positiva de un alumno pero este no se vea del mismo modo. **Si confiamos en la capacidad de un niño pero no somos capaces de transmitir esa expectativa, poco estamos contribuyendo a mejorar su autoimagen.** Y de nuevo conviene recordar que no se trata de emitir únicamente juicios positivos para no dañar la percepción que el niño pueda tener de sí mismo: indicar a un alumno que no está enfocando bien una situación de aprendizaje, dando orientaciones para reconducir el proceso, aportará al estudiante el *feedback* adecuado para afrontar la tarea académica correctamente. **Escuchando al alumno, acompañándole en su esfuerzo, transmitiremos el apoyo necesario para mantener un autoconcepto positivo.**

Es importante tener en cuenta que **el constructo de autoconcepto es dinámico, cambiante** y, como se ha ido apuntando, vinculado a la influencia derivada de las interacciones sociales que el sujeto mantiene con su entorno más significativo. Debemos ser conscientes de que la autoestima puede ir variando, por lo que el educador debe ser constante en sus aportaciones para desarrollar en el grupo una autoimagen positiva.

Aunque es obvia la relevancia del contexto académico en la configuración del autoconcepto de un niño en edad escolar, no podemos olvidar la influencia del entorno familiar. Ambos mundos deberían ir en la misma dirección en lo que respecta al apoyo ofrecido al alumno para reforzar su autoestima. El centro escolar debe tenerlo presente para hacer partícipe a la familia del desarrollo académico del niño, informando de los aspectos en los que más deberá esforzarse el alumno para mejorar su rendimiento, pero también, y sobre todo, destacando sus habilidades y sus logros. Se pueden ofrecer pautas a los padres sobre cómo enfocar tanto los logros como los fallos académicos, con el fin de potenciar aquellas actitudes del niño que puedan repercutir positivamente en su evolución escolar.

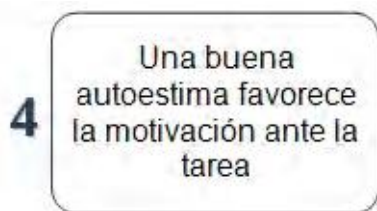
Cuando el alumno se equivoque, es interesante que tanto padres como maestros se centren en la tarea en concreto y no en la personalidad global del niño, a la vez que expresan confianza en que en un futuro el niño pueda hacer las cosas mejor. Imaginemos, por ejemplo, **un suspenso.** Y ahora **veamos dos posibles reacciones del adulto ante ese suspenso:**



- a) «No me sorprende nada que hayas suspendido, eres un negado con las mates».
- b) «Quizá no te has esforzado lo suficiente preparando este examen; estoy convencido de que si le dedicas más tiempo la próxima vez sacarás una buena nota».

Claramente, la primera reacción redundaría negativamente en la autoestima del niño, mientras que la segunda contribuye a que el alumno se perciba a sí mismo como una persona capaz de superar el siguiente reto académico que le planteen. Docentes y familias deben hacer suyo el estilo comunicativo que se plantea en la opción b).

#### 3.4. Aumento de la motivación



Núñez Pérez *et al.* (1998), tras estudiar la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, concluyen que **«cuanto mayor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno, las cuales le facilitan un procesamiento profundo de la información»**.

En este trabajo asumimos que una de las variables que explica esta correlación es la motivación. **En la escuela, tan importante es el poder —capacidades, habilidades, conocimientos...— como el querer** (García Bacete y Doménech Betoret, 1997). Aun dando por sentado de antemano que todos los alumnos tienen un potencial cognitivo, si no tienen la voluntad de desarrollarlo es muy probable que fracasen académicamente.

**Precisamente es la percepción que los alumnos tienen sobre su propia competencia uno de los factores que más repercuten en el interés y la motivación que muestran en el aula. El sentimiento de autoeficacia y de control de la propia conducta favorecen la participación activa del alumno en las actividades escolares. En el polo opuesto, se observa que si el niño duda de su capacidad para afrontar una tarea académica evita participar en ella, para eludir el fracaso que prevé** (Bandura, en Núñez, 2009).

*(...) será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos (...)*

José Carlos Núñez Pérez (2009)

*(...) efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del niño.*

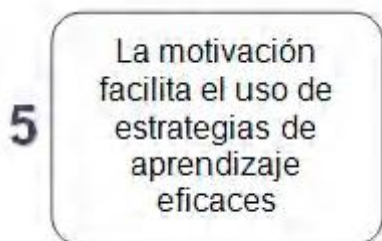
Julio Antonio González-Pienda *et al.* (1997)



### 3.5. A más motivación, mayor despliegue de estrategias de aprendizaje

*(...) estas creencias de autoeficacia incrementan no sólo la motivación para el aprendizaje, sino también el proceso de autorregulación, facilitando el establecimiento de objetivos instructivos ambiciosos y la exhibición de comportamientos de auto-monitorización.*

Antonio Valle *et al.* (2006)



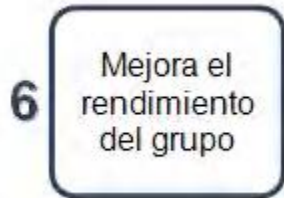
Diferentes estudios (Lozano Fernández *et al.*, 2000; Núñez Pérez, 2009; Cid Cid, 2012) confirman la correlación entre el grado de motivación del alumno (sobre todo de lo que se ha denominado «motivación intrínseca») y la **eficacia en el uso de estrategias de aprendizaje**. Poseer una determinada capacidad no garantiza el éxito en las tareas que requieran el ejercicio de dicha capacidad; el modo en que el alumno despliegue las estrategias de que dispone constituye un factor clave a la hora de afrontar retos académicos, y serán la disposición y el interés del alumno los que determinen el modo en el que ponga en práctica sus capacidades (Núñez Pérez, 2009).

Conviene hacer referencia también a las investigaciones que actualmente se están llevando a cabo desde la psicología positiva. Entendemos que el modo de proceder del docente que se propone en este artículo contribuirá a generar en el alumnado una serie de emociones positivas (seguridad, confianza, tranquilidad...) que **favorecen el pensamiento creativo** y la búsqueda de vías alternativas para afrontar los retos (Fredrickson, 2001, 2005). Asimismo, **el bienestar psicológico conlleva una mayor capacidad para superar situaciones adversas**; en el contexto que nos ocupa, la resiliencia permitirá al alumnado superar los errores académicos y adaptarse a situaciones de aprendizaje complejas.

*Las personas no muestran sus habilidades hasta que no están motivadas para hacerlo.*

Rufino Cano González y Virginia Aguilar Davis (2013)

### 3.6. Mayor rendimiento grupal



Cuando todos y cada uno de los miembros de un aula se muestran dispuestos a poner en práctica sus capacidades intelectuales se abre ante el docente un amplio abanico de posibilidades metodológicas inclusivas: trabajo en equipos heterogéneos, aprendizaje por descubrimiento, prácticas experimentales, debates, uso de las TIC, clases participativas... Cualquier propuesta didáctica será bien recibida por un alumnado comprometido.

En este contexto en el que cada miembro del proceso educativo asume la responsabilidad de llevar a cabo su tarea con el mayor esfuerzo tiene cabida, por ejemplo, la organización de aula conocida como «**grupos interactivos**» propuesta por Ramón Flecha en las **comunidades de aprendizaje** (Flecha y Puigvert, 2002). Se trata de agrupaciones con una influencia positiva demostrada en el rendimiento del grupo, en las que la heterogeneidad aporta beneficios a cada uno de los miembros del equipo.

Esta y otras propuestas de Flecha se basan, entre otros, «en el principio de que todos los colectivos implicados parten de altas expectativas y también las fomentan en el resto» (Flecha y Puigvert, 2002).

Con un posicionamiento alineado con los planteamientos de las comunidades de aprendizaje, el planteamiento vertebrador de este trabajo es que **todos los alumnos pueden ser estudiantes de éxito**. Asumir que el fracaso escolar no es inherente al sistema educativo nos permite avanzar en la línea propuesta. Así, pensar que todo el grupo puede obtener buenos resultados nos conducirá más fácilmente a esta meta, pues predispone al docente a desplegar propuestas didácticas que implican por igual a todo el alumnado.

Este tipo de prácticas favorece claramente a colectivos que tradicionalmente se han considerado con mayor riesgo de fracasar en la escuela —incluyendo a alumnos con algún tipo de discapacidad (Molina y Christou, 2012)—, pero también a aquellos que tienen más dominio de un contenido concreto, pues la transmisión de ese conocimiento a otros compañeros conlleva un esfuerzo de elaboración del discurso que repercute positivamente en el desarrollo intelectual de ese alumno aventajado. Todos salen ganando.

Resumiendo, en esta fase conectan estas dos circunstancias:

- La tendencia inclusiva del docente basada en la confianza.
- La eficacia en el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado, que hemos favorecido con el proceso descrito en este trabajo.

Esta conexión da lugar a prácticas que van a beneficiar el rendimiento académico de todo el grupo.

Tal y como apunta Flecha (Flecha y Puigvert, 2002; Casals, 2012; web *Comunidades de aprendizaje*), será necesario que toda la comunidad educativa se implique para que puedan implementarse con garantías de éxito las prácticas educativas que propone. No obstante, la comunidad educativa a la que aludimos está compuesta, entre otros, por cada uno de los profesionales que día a día trabajan con el alumnado en el aula. Tomar conciencia individualmente del poder de nuestras actitudes ante nuestros estudiantes es un requisito imprescindible para llegar a la situación de enseñanza ideal que exponemos.

En esta situación ideal, el progreso del grupo reforzaría a su vez la confianza que el docente deposita en sus alumnos, lo que permitiría impulsar con más fuerza aún cada una de las fases descritas. Las experiencias de éxito basadas en esta propuesta actitudinal (CREA, 2012) nos ayudarán a asumir que no se trata de una situación utópica; solo está supeditada a un cambio de mentalidad de los profesionales que trabajamos en la educación.

#### 4. CONCLUSIONES

Si tenemos presente el **impacto de nuestras expectativas** podemos contribuir a desarrollar al máximo el potencial de las personas que estén a nuestro cargo, sea cual sea nuestro ámbito de actuación: deporte, empresa, familia y, por supuesto, en el aula.

Es sencillo: se trata de proyectar en el alumnado suposiciones positivas sobre aquello que pueden lograr, en la medida en que cada uno pueda mejorar sus capacidades. Siempre hay recorrido, por pequeño que este sea, y debemos centrar la atención en el posible progreso, y no en los hándicaps.

Este enfoque debe ser sincero. Debemos **creer en las aptitudes del niño**, pues siempre existen. **No serviría de nada verbalizar una supuesta expectativa si nuestra actitud, nuestros gestos, no estuviesen orientados en esa dirección.** De hecho, la profecía funciona sin necesidad de hacerla explícita verbalmente. El alumno percibirá la confianza que el docente ponga en él a través del apoyo que le brinde día a día. **Si nosotros confiamos en las capacidades de nuestros alumnos, ellos podrán desarrollar al máximo dichas capacidades.**

Simplificando al máximo el proceso desarrollado en el presente trabajo, podríamos resumirlo asumiendo la siguiente relación lineal: **las predicciones positivas generan una interacción con el alumno que conlleva un *feedback* beneficioso para su autoconcepto; una autoestima elevada favorece la motivación ante la tarea; el alumno motivado es más efectivo en el uso de estrategias de aprendizaje, lo que redundará positivamente en su rendimiento académico.**

Diversos autores han analizado cada una de estas variables por separado, o se ha investigado la correlación entre algunas de ellas. Lo que aquí se ha intentado, partiendo de esas fuentes, es describir el modo en que todos estos aspectos entran en conexión activando lo que conocemos como **efecto Pigmalión**.

No puede acabar este trabajo sin recordar un requisito indispensable: **para ayudar a los estudiantes a creer en ellos mismos el profesional debe creer también en sus habilidades; sólo así podrá afrontar la tarea educadora garantizando la inclusión. Sólo si el maestro confía en su competencia docente tendrá la motivación y seguridad necesarias para trabajar con el objetivo de transmitir al alumnado esa determinación.**

En cualquier caso, desde estas líneas esperamos transmitir a los profesionales de la educación que nos leéis la confianza sincera que tenemos en vosotros: podéis afrontar con éxito la gratificante tarea de educar en la diversidad. Con la certeza de que esta profecía sí se cumplirá, os deseamos toda la suerte del mundo.

*Esta orientación transformadora supone poner el énfasis no en los conocimientos previos ni en las situaciones problemáticas iniciales de los centros educativos sino en los máximos objetivos de aprendizaje y en la escuela que toda la comunidad sueña. Se trata de transformar las dificultades en posibilidades y eso es sólo posible desde el sueño igualitario.*

Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha (2010)

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (1997). La motivación en el grupo-clase. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* [CD-ROM]. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Asquith, A. y Howard, L. (1938). *Pigmalión*. [Película]. UK: Pascal Film Productions.

Aguilar Davis, V. y Cano González, R. (2013). Estrategias y orientaciones para un aprendizaje autorregulado. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* [CD-ROM]. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Aguilera Aguilera, A. (1993). Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar. Tesis doctoral. Disponible en línea: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf>.

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.

Casals, J. (2012). Ramón Flecha: «La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad». *Cuadernos de Pedagogía*, 429, págs. 20-25.

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Cid Cid, S. (2012). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), págs. 100-120. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160305>.

Comisión Europea (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. En línea: <http://creaub.info/included/>.

Collodi, C. (2001). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza Editorial.

CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) (Coord.) (2012). *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre. Monográfico Claves para conseguir el éxito educativo.

CREA-UB (Coord.) (2012). La inteligencia cultural. *Escuela. Suplemento Comunidades de aprendizaje*, 3.

Cukor, G. (Dir.) (1964). *My fair lady*. [Película]. EE UU: Warner Bros. Pictures.

Daldry, S. (2000). *Billy Elliot (Quiero bailar)*. [Película]. UK: Working Title Films, BBC Films, The

Arts Council of England.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (1), págs. 19-30. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>.

Duque, E.; Holland, Ch. y Rodríguez, J. (2012). *Mixture, streaming e inclusion*: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, págs. 28-30.

Elichiry, N.E. (Comp.) (2000). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Évole, J. (Dir.) (2013). Cuestión de Educación. [Documental]. En *Salvados*, 3 de febrero. España: Atresmedia. [http://www.lasexta.com/programas/salvados/noticias/recortes-ensenanza-finlandia-hay-generacion-perdida\\_2013020300095.html](http://www.lasexta.com/programas/salvados/noticias/recortes-ensenanza-finlandia-hay-generacion-perdida_2013020300095.html).

Faust, S.T. (Dir.) (2011). *The Finland Phenomenon*. [Documental]. EE UU. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=-ZnCK77VGTw>.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. En línea: [http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha\\_puigvert\\_02.pdf](http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf).

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, págs. 218-226.

Fredrickson, B.L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. En F.A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne (Eds.), *The Science of Well-Being* (págs. 217-238). New York: Oxford University Press.

García Bacete, F.J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 0. En línea: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>.

García Díaz, D. (2013). La profecía autocumplida. En *Gaceta Cartagonova.com*. En línea: <http://www.gacetacartagonova.com/2013/05/17/la-profeca-autocumplida/>.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Dacal, G. (2006). *K Sigma. Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 25. En línea: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>.

González-Pienda, J.A. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), págs. 271-289. En línea: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=97>.

Hitchcock, A. (1958). *Vértigo (De entre los muertos)*. [Película]. USA: Paramount Pictures.

Lorris, G. y Meun, J. (1998). *Roman de la Rose*. (Trad. Juan Victorio). Madrid: Cátedra.

Lozano Fernández, L.M.; García-Cueto, E. y Gallo Álvaro, E. (2000). Relación entre motivación

y aprendizaje. *Psicothema*, 12, supl. n<sup>o</sup> 2, págs. 344-347. En línea: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=579>.

Madon, S.; Willard, J.; Guyll, M. y Scherr, K.C. (2011). Self-fulfilling Prophecies: Mechanisms, Power, and Links to Social Problems. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (8), págs. 578-590.

Marshall, G. (1990). *Pretty Woman*. [Película]. USA: Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV, Arnon Milchan Production.

Merton, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.

Molina, S. y Christou, M. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, págs. 31-33.

Núñez Pérez, J.C. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), págs. 97-109. En línea: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=146>.

Núñez Pérez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponible en línea: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>.

Ovidio Nasón, P. (2012). *Metamorfosis. Libros VI-X*. Madrid: Editorial Gredos.

Peralta Sánchez, F.J. y Sánchez Roda, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (1). En línea: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_7.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf).

Pígalión. En *Wikipedia, La Enciclopedia libre*. URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pígalión>.

Rodríguez, M.C. (2010). El mito de Pígalión en textos literarios y fílmicos. *ARBOR. Ciencia, pensamiento y cultura*, 186 (741), págs. 33-42. Disponible en línea: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/issue/view/58/showToc>.

Rosenthal, R. (1963a). On the social psychology of the psychological experiment: the experimenter's hypothesis as unintended determinant of experimental results. *American Scientist*, 51, págs. 268-283.

Rosenthal, R. (1963b). Experimenter attributes as determinants of subjects' responses. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 27, págs. 467-471.

Rosenthal, R. (1964). Experimenter Outcome-Orientedness and the Results of the Psychological Experiment. *Psychological Bulletin*, 61 (6), págs. 405—412.

Rosenthal, R. y Jacobson L. (1966). Teachers' expectancies: determinants of pupils' CI gains. *Psychological Reports*, 19, págs. 115-118.

Rosenthal, R. y Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. (Comp.) (2005). *Pígalión en la escuela*.

(Trad. Pilar Castro Gómez). México, DF: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Shaw, G.B. (1916; 1957). *Pygmalion. A Romance in Five Acts*. Londres: Longmans, Green and Co.

Shaw, G.B. (1921). *Back to Methuselah*. London: Constable.

Stoichita, V.I. (2006). *Simulacros. El efecto Pigmalión: de Ovidio a Hitchcock*. Madrid: Siruela.

TEDx (2013). The 5 principles of highly effective teachers: Pierre Pirard at TEDxGhent. En línea: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_jdTtnWMLVM](http://www.youtube.com/watch?v=_jdTtnWMLVM).

Thomas, W.I. y Thomas, D.S. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Johnson Reprint Corporation.

Universidad de Zaragoza (Ed.) (2010). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, abril. Monográfico: Comunidades de aprendizaje. Disponible en línea: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1268689288.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf).

Valle, A. et al. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Infocop Online*. En línea: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=819](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=819).

## 6. PÁGINAS WEB

*Blog Canal Educación*. <http://www.blogcanaleducacion.es/>.

*Comunidades de Aprendizaje*. <http://utopiadream.info/ca/>.

*CREA UB*. <http://creaub.info/cat/>.

*Cuadernos de Pedagogía*. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>.